

НАУЧНОЕ РУКОВОДСТВО АСПИРАНТАМИ: СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПОДХОДОВ К КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ И ЭМПИРИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

А. В. Григорьева, Е. А. Терентьев

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 101000, Москва, Потановский пер., 16, стр. 10;
avgrigoreva@hse.ru*

Аннотация. В статье представлен систематический обзор теоретико-методологических подходов российских и зарубежных исследователей к концептуализации и эмпирическому изучению научного руководства аспирантами. В зависимости от того, кому приписывается основная ответственность за итоговый результат, выделяются три подхода: наставнический, аспирантоцентрированный и средовой. В рамках наставнического подхода ответственность за результат приписывается научному руководителю. Этот подход укоренен в так называемой модели наставничества, когда аспирант рассматривается в качестве «неофита», которого научный руководитель вводит в академический мир. Для аспирантоцентрированного подхода характерно возложение значительной части ответственности на аспиранта, и в фокусе изучения оказываются его характеристики (мотивационные, коммуникационные, психологическое благополучие и др.), а также ожидания от научного руководства и его результаты. Этот подход предполагает активную роль аспиранта и восходит к моделям студентоцентрированной педагогики. Средовой подход фокусируется на изучении роли среды, помещая в центр изучения вопросы, связанные с академической и социальной интеграцией аспирантов. Отмечается, что все эти подходы обладают рядом ограничений, связанных с фокусировкой на отдельных факторах образовательного процесса и с недостаточным вниманием к динамическому и относительному характеру различных аспектов научного руководства и их связи с результативностью аспирантской подготовки. Обосновывается важность развития реляционного подхода к изучению научного руководства, который синтезирует ключевые положения рассмотренных подходов, предполагая распределенную модель ответственности в процессе научного руководства и обращение к изучению «образовательных альянсов», понимаемых шире пар или команд научных руководителей и аспирантов. В фокусе такого подхода – не только активность отдельных акторов, но и система взаимоотношений между ними.

Ключевые слова: научное руководство аспирантами, подготовка научно-педагогических кадров, отсев в аспирантуре, образовательные альянсы, академическая интеграция, реляционный подход

Для цитирования: Григорьева А. В., Терентьев Е. А. Научное руководство аспирантами: систематический обзор подходов к концептуализации и эмпирическому анализу // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 1. С. 49–61. DOI 10.15826/umpa.2021.01.004.

DOI 10.15826/umpa.2021.01.004

DOCTORAL STUDENTS' ACADEMIC SUPERVISION: A SYSTEMATIC REVIEW OF APPROACHES TO CONCEPTUALIZATION AND EMPIRICAL ANALYSIS

A. V. Grigoryeva, E. A. Terentev

*National Research University Higher School of Economics
Potapovsky per. 16/b.10, Moscow, 101000, Russian Federation;
avgrigoreva@hse.ru*

Abstract. The article presents a systematic review of theoretical and methodological approaches to the conceptualization and empirical study of doctoral students' supervision. Three approaches (mentoring, doctoral student-centered, and environmental) are distinguished depending on the main responsibility for the result. The mentoring approach attributes the responsibility for the result to the supervisor. This approach is generally associated with the so-called «apprentice model», which understands the doctoral student as a «neophyte» introduced to the academic world by the supervisor. The doctoral student-centered approach is characterized by imposing the responsibility mainly on the doctoral student.

This approach assumes a more active role of the doctoral student and goes back to the models of student-centered pedagogy. The environmental approach focuses on studying the role of the environment and on the issues related to the academic and social integration of doctoral students. All these approaches notably have a number of limitations due to their concentration on certain factors of the educational process and less attention to the dynamic and relative nature of various aspects of academic supervision and its relationship with the effectiveness of doctoral training. There is substantiated the importance of developing a relational approach, which would synthesize the key points of the three approaches considered, and assume a distributed model of responsibility within the academic supervision. As it understands «learning alliances» more broadly than pairs or teams of scientific supervisors and graduate students, this approach focuses not only on the activity of individual actors, but also on the system of relationships between them.

Keywords: doctoral students' academic supervision, academic staff training, doctoral students' attrition, learning alliances, academic integration, relational approach

For citation: Grigoryeva A. V., Terentev E. A. Doctoral Students' Academic Supervision: A Systematic Review of Approaches to Conceptualization and Empirical Analysis. University Management: Practice and Analysis. 2021; 25 (1): 49–61. doi. 10.15826/umpa.2021.01.004. (In Russ.).

Введение

Высокий уровень отсева – одна из наиболее обсуждаемых в академической и экспертной среде проблем аспирантского образования [1–8]. В разных национальных контекстах фиксируется, что доля лиц, успешно завершающих аспирантские программы, варьируется в пределах 10–70 % от числа поступающих в аспирантуру [9–11]. В России эта проблема стоит особенно остро; так, согласно официальной статистике в 2019 году только 10,4 % выпускников аспирантуры из соответствующей когорты защитили диссертацию в течение нормативного периода, тогда как в 2012 и 2013 годах значение этого показателя варьировалось от 24 до 33 % [12]. Хотя данные об успешном завершении в РФ аспирантских программ сложно сопоставлять с данными по другим странам в силу особенностей методологии их определения (расчет от когорты выпускников и только в течение нормативного периода), а также из-за институциональных особенностей реализации указанных программ [5, 13], они часто рассматриваются как один из ключевых показателей кризиса и низкой конкурентоспособности современной российской аспирантуры [14, 15].

В условиях «экономики знаний», когда высококвалифицированные кадры становятся драйвером общественного и экономического развития, такая ситуация создает риски для устойчивого развития не только в академической сфере, но и в сфере инновационного и высокотехнологичного производства [16, 17]. С учетом того, что Россия относится к странам с государственным финансированием аспирантского образования, низкие показатели результативности также ставят вопрос об эффективности расходования государственного бюджета [6, 18]. В этом контексте представляется крайне актуальным изучение факторов, связанных с результативностью аспирантской подготовки и с определением

существующих в этой области проблем и перспектив их преодоления.

Результаты многочисленных российских и зарубежных исследований свидетельствуют о критической важности системы научного руководства для повышения результативности аспирантской подготовки [5–7, 19–27]. Так, было показано, что принципы организации системы научного руководства и различные характеристики взаимодействия между научными руководителями и аспирантами связаны с удовлетворенностью последних своим образовательным опытом [28–30], психологическим самочувствием в процессе обучения [31], показателями публикационной активности и успешностью при выходе на защиту [26, 27, 32]. В связи с этим изучение принципов и характеристик функционирования института научного руководства аспирантами представляется крайне актуальным и важным для выявления барьеров и перспектив повышения результативности аспирантского образования.

В данной статье представлен систематический обзор российской и зарубежной научной литературы, посвященной концептуализации и эмпирическому анализу научного руководства аспирантами и его связи с различными показателями результативности аспирантской подготовки. Под научным руководством в рамках данной статьи мы понимаем более широкий феномен, чем взаимодействие в парах «научный руководитель – аспирант». Говоря о научном руководстве, мы имеем в виду систему академической поддержки аспирантов, в которую также могут быть вовлечены другие сотрудники департаментов и кафедр, где аспирант проходит обучение. Основная цель статьи – представить и охарактеризовать теоретико-методологические подходы, к которым обращаются авторы, а также обозначить перспективы дальнейшего развития исследований в этой области.

Достижение поставленной цели потребовало анализа русскоязычных и англоязычных публикаций из баз Web of Science и Google Scholar. Для поиска использовались запросы со следующими комбинациями ключевых слов: *научное руководство / supervision / research supervision / research supervision и аспирантура / doctoral / postgraduate / Ph D*. Для того чтобы сделать срез современного состояния литературы по данной проблематике, из анализа были исключены публикации, вышедшие до 2000 года. На этапе первичного отбора работ на основе изучения их аннотаций и названий были удалены источники, посвященные магистерскому образованию.

Классификация подходов к концептуализации и изучению научного руководства в аспирантуре

Изучению различных аспектов научного руководства посвящено значительное число работ, выполненных российскими и зарубежными авторами (обзор современных зарубежных работ см., например, в источниках [33] и [34]). В фокусе этих работ находятся как процессуальные характеристики научного руководства, связанные с функциями / зонами ответственности аспирантов и научных руководителей и особенностями их реализации в различных национальных и институциональных контекстах [7, 35], так и связь между этими характеристиками и различными показателями результативности и оценками образовательного и профессионального опыта [36, 37]. В целом в литературе обсуждается и анализируется роль трех ключевых агентов, вовлеченных в процесс подготовки и научного руководства аспирантами:

- 1) самих аспирантов;
- 2) научных руководителей;
- 3) академической среды, где осуществляется процесс подготовки.

Выбор оптики, связанной с обращением к изучению того или иного агента, в значительной степени определяется тем, кому приписывается основная ответственность за результат – итоговую успешность или не успешность аспиранта. В свою очередь, эта оптика определяет методологию и исследовательский дизайн, а также возможный набор практических рекомендаций, которые могут быть высказаны по результатам исследования. Соответственно, в качестве ключевого различительного параметра при построении классификации представленных в академической литературе подходов к изучению системы научного

руководства аспирантами можно использовать то, кому из выделенных агентов приписывается основная ответственность за итоговый результат. В помещенной далее таблице предложена такая классификация, основанная на выделении трех подходов: наставнического, аспирантоцентрированного и средового. Далее мы подробно остановимся на каждом из этих подходов и рассмотрим их ключевые теоретико-методологические особенности, а также полученные с их использованием результаты эмпирических исследований.

Наставнический подход

Одним из наиболее широко представленных в современной литературе о научном руководстве аспирантами подходов является подход, который мы обозначили как наставнический. Прибегая к этому названию, мы следуем за австралийскими исследователями К. Холсом и П. Бензелем, которые используют описанную ранее в литературе модель наставничества (apprentice model) [38–41] в качестве одной из базовых парадигм, направляющих практику и исследования научного руководства аспирантами [42]. Исходной предпосылкой этой модели является рассмотрение аспиранта как «неофита», который приобщается к ценностям и практикам академического сообщества через взаимодействие с научным руководителем, выполняющим своеобразную роль «проводника» в академический мир. Соответственно, для этой модели характерна иерархическая система взаимоотношений внутри пары «научный руководитель – аспирант», где последний рассматривается как реципиент транслируемого руководителем знания. Ключевые роль и ответственность в процессе подготовки отводятся научному руководителю и тем функциям, которые он выполняет. Неявной предпосылкой такого подхода является представление о том, что правильным образом организованная работа научного руководителя неминуемо должна привести к положительным результатам.

Одним из основополагающих концептов, разрабатываемых в рамках этого подхода, является понятие стиля научного руководства, который рассматривается как способ выполнения научным руководителем своих обязанностей [37, 43–51]. При этом исследователи по-разному подходят к изучению стилей научного руководства, варьируя их определение от когнитивных до функциональных типов и элементов академической культуры [51]. Хотя изучение стилей научного руководства является довольно проработанным

**Классификация теоретико-методологических подходов к изучению
и концептуализации научного руководства аспирантами**
**Classification of theoretical and methodological approaches to the study and
conceptualization of doctoral students' academic supervision**

Название	Ответственность за результат	Фокус изучения	Методологическая основа
Наставнический подход	Научный руководитель	Стили научного руководства. Функции, выполняемые научным руководителем. Характеристики взаимодействия с аспирантом со стороны научного руководителя. Представления научных руководителей о целях и задачах научного руководства	Интервью с аспирантами и научными руководителями, Опросы аспирантов и научных руководителей
Аспирантоцентрированный подход	Аспирант	Ожидания от научного руководства и опыта обучения в аспирантуре. Степень удовлетворенности научным руководством. Оценка образовательного опыта в аспирантуре. Психологическое благополучие аспирантов	Опросы и интервью с аспирантами
Средовой подход	Департамент и среда	Академическая и социальная интеграция аспирантов. Социализация аспирантов. Роль дисциплинарных различий. Связь характеристик департаментов и особенностей реализации научного руководства	Опрос аспирантов. Интервью с руководителями и менеджерами аспирантских школ

направлением исследований, большинство работ, выполненных в данном поле, носят описательный или экспертный характер, не фокусируясь на доказательном изучении связи между различными стилями и показателями результативности аспирантской подготовки [44, 46, 51]. Это существенно ограничивает возможности выработки практических рекомендаций в отношении развития системы научного руководства. Исключением является работа М. Синклера, где показано, что невмешательский (hands-off) стиль научного руководства, когда научный руководитель предоставляет аспиранту полную свободу, отправляя его в «автономное плавание», оказывает негативный эффект на итоговую результативность аспирантской подготовки [52]. Схожий результат получен в работе российских исследователей, установивших, что невмешательский стиль отрицательно связан с показателями удовлетворенности аспирантов опытом научного руководства и ожидаемыми сроками выхода на защиту диссертации [51]. И. Груздев, Е. Терентьев и З. Джафарова также продемонстрировали важность выполнения научным руководителем административных и экспертных функций, связанных с принятием им на себя

роли «менеджера проекта» (оказание помощи при администрировании сбора исследовательских данных и при подготовке публикаций, контроль соблюдения соответствующих дедлайнов), а также роли «ментора» (руководитель становится проводником аспиранта в академический мир – помогает с поиском экспертов, выбором конференций и журналов и др.) [51].

Научное руководство может быть рассмотрено с позиции педагогических тактик самого научного руководителя или через нормативную модель, исходящую из того, какими качествами он должен обладать и посредством каких инструментов должен работать. В литературе шире представлен второй подход; он предполагает концептуальную проработку нормативных принципов деятельности научного руководителя, но не всегда опирается на данные о реальных практиках научного руководства и их соответствии заявленным «идеальным» моделям [49]. Часть исследователей рассматривает руководство с практической точки зрения: в виде пошаговых инструкций для научных руководителей, разъясняющих, как должно быть устроено руководство исследованием в аспирантуре [53, 54]. Так, например,

С. Тэйлор, М. Кайли и Р. Хамфри выделяют следующие зоны ответственности, на которые должны обращать особое внимание научные руководители для повышения эффективности взаимодействия с аспирантами:

1) подготовка «почвы» для организации эффективного взаимодействия (рекрутирование, выстраивание отношений с аспирантами и соруководителями);

2) поддержка диссертационного исследования (помощь аспирантам в выборе исследовательской стратегии, в подготовке проекта исследования, предоставление «вдохновляющей» письменной и устной обратной связи, мониторинг прогресса);

3) поддержка аспирантов в области их профессионального развития и карьеры, учет разнообразия обучающихся и выстраивание индивидуального стиля поддержки;

4) поддержка аспирантов при прохождении ими аттестационных процедур (экзаменов, защиты и защиты) [54].

Аспирантоцентрированный подход

В противоположность наставническому подходу аспирантоцентрированный подход фокусируется на изучении ожиданий, опыта, удовлетворенности аспирантов образовательным процессом и научным руководством как его краеугольным камнем. Различие между этими подходами восходит к классическому различию между преподавателем-центрированным и студентоцентрированным подходами в педагогике высшей школы (более подробно см. об этом, например, в работе [55]). Студентоцентрированный подход опирается на конструктивистский принцип проектирования студенческого опыта, когда проблематизируется важность того, чтобы студент самостоятельно производил знания, а не получал их в качестве упакованного готового продукта от преподавателя / научного руководителя. Отличительной чертой такого подхода также является его гуманистическая направленность: в фокус рассмотрения помещаются вопросы психологического благополучия и необходимости учета индивидуальных особенностей аспирантов, специфики их образовательной программы (очная или заочная, на родном для аспиранта языке или на иностранном и др.) при выстраивании системы научного руководства [56].

Так, одной из важнейших задач аспирантоцентрированного подхода становится изучение опыта «нетрадиционных» аспирантов (тех, кто работает полный рабочий день и обучается в аспирантуре

заочно; тех, у кого была значительная пауза между поступлением в аспирантуру и завершением освоения высшего образования предыдущего уровня; тех, кто обучается по аспирантским программам онлайн и др.) и отдельных специфичных по своему образовательному опыту групп (например, иностранных аспирантов). Ключевое значение в исследованиях подобного рода приобретает проблематика образовательного неравенства, связанная со специфическими трудностями интеграции в академическое сообщество, ставится вопрос о необходимости особых подходов к научному руководству такими аспирантами [35, 57–62]. Результаты исследований показывают, что «нетрадиционные» и иностранные аспиранты чаще сталкиваются с невмешательским стилем научного руководства и, как результат, оказываются исключенными из различных систем академической поддержки [57]. Отмечается, что таким аспирантам требуется дополнительная поддержка со стороны научного руководителя и других сотрудников подразделений, ответственных за реализацию аспирантских программ, связанная с преодолением языковых барьеров, выстраиванием правильной иерархии отношений между научным руководителем и аспирантом, с социальной его интеграцией [62].

Рассмотрение взаимоотношений научных руководителей и аспирантов с точки зрения последних позволяет также увидеть и подсветить различные психологические проблемы в системе аспирантской подготовки, такие как повышенный уровень стресса, выгорание, проявление синдромов депрессии и социальная изоляция в процессе обучения и выстраивания взаимоотношений с научным руководителем [63–67]. С наличием у аспирантов данных психологических проблем связывают высокий уровень отсева с программ, низкую способность удержания на программе работающих аспирантов [8], длительные сроки выхода на защиту [57, 68]. Отмечается, что научный руководитель должен учитывать этот контекст в своей деятельности и выполнять роль не только академического консультанта, но и стресс-менеджера для своих аспирантов, а также выстраивать с ними доверительные и способствующие снижению стресса отношения [63].

Другой важный аспект, рассматриваемый в рамках аспирантоцентрированного подхода, связан с логикой и механикой формирования пар «научный руководитель – аспирант». Исследователи указывают, что важную роль в этом процессе должны играть представления и ожидания аспирантов о допустимых и комфортных моделях взаимоотношений, а не только воля научного руководителя

и представления последнего об области его экспертизы [44, 63, 64]. В этом контексте проблематизируется роль аспиранта как агента, который наравне с научным руководителем участвует в процессе формирования «образовательного альянса» посредством экспликации и обсуждения стиля коммуникации, необходимых направлений академической и социальной поддержки, академических и культурных норм и конвенций [42]. Таким образом, важнейшая роль в выстраивании продуктивных отношений аспирантов и научных руководителей отводится системе их «стыковки» (matching) [69]. Важным теоретическим ресурсом, к которому обращаются исследователи для проблематизации модели «стыковки», является теория привязанности (attachment theory), в основе которой лежит представление о наличии у руководимых устойчивых стилей взаимодействия в разных жизненных ситуациях / доменах, обусловленных предыдущим социальным и культурным опытом [69, 70]. Для построения эффективных взаимоотношений с аспирантом научный руководитель должен выстраивать процесс руководства таким образом, чтобы он соответствовал этим стилям. На уровне практических рекомендаций постулируется важность нормативной регламентации правил назначения/выбора научных руководителей, которая бы учитывала не только академические факторы (область экспертизы научного руководителя), но и личностные характеристики аспирантов, их ожидания от научного руководства и предыдущий образовательный и социальный опыт [64].

Средовой подход

Средовой подход помещает в центр изучения среду, где происходит обучение аспирантов и осуществляется процесс научного руководства. Характерно, что само научное руководство в рамках этого подхода рассматривается шире пар или команд научных руководителей и аспирантов. Основным актором, ответственным за итоговый результат, выступает департамент, который реализует аспирантскую программу, а также транслирует свою академическую культуру и свои нормы, свою систему взаимоотношений между различными участниками образовательного процесса.

Ключевым теоретическим ресурсом, на который опираются исследователи, является обобщенная модель отсева, предложенная В. Тинто [71]. В ее основе лежит представление о том, что главным фактором успешности аспирантского опыта выступает уровень интеграции аспиранта в среду подразделения и организации, которые реализуют

соответствующую образовательную программу. При этом Тинто выделяет два ключевых аспекта интеграции, в равной степени важных для успешного аспирантского опыта: аспект академический и аспект социальный. Академическая интеграция осуществляется в ходе участия аспиранта в мероприятиях, прописанных в учебном плане, и в исследовательской деятельности в университете. Разделение аспирантом академической культуры и этических норм университетского сообщества – важное условие для успешной академической интеграции. Социальная же интеграция связана с общением за рамками формального образовательного процесса и с принадлежностью аспиранта к университетскому или факультетскому сообществу.

Эмпирические исследования показывают, что от выбора университета, департамента или научной школы тоже могут зависеть срок выхода на защиту и удовлетворенность аспирантским опытом [72, 73]. Исследователи связывают низкое качество институциональной социализации с высоким уровнем отсева в аспирантуре [74]. Рассмотрение роли департамента в ряде случаев предполагает изучение образовательной среды университета (learning environment) с точки зрения ее открытости, языковой доступности, способности к адаптации под потребности студентов и развитости кампусной инфраструктуры [42].

В рамках средового подхода в качестве одного из инструментов аспирантской поддержки рассматривается также вовлечение других аспирантов в образовательный процесс (так называемое «сообщество практик» [75]), предполагающее коллективную взаимную поддержку обучающихся. Подход, предполагающий взаимную поддержку (peer support) аспирантов, в литературе рассматривается отдельно [76]. Провал академической интеграции может привести к таким негативным последствиям, как изоляция аспиранта или неправильное соотнесение (mismatch) аспиранта с департаментом, что Тинто называет инконгруэнтностью департаменту [71].

Заключение и дискуссия о необходимости развития реляционного подхода к концептуализации и изучению научного руководства

Научное руководство является краеугольным камнем системы аспирантского образования, что актуализирует критическую важность его изучения, выявления существующих проблем и путей

их преодоления [20–22, 27, 77–82]. Особую актуальность изучение института научного руководства приобретает в контексте масштабных трансформаций, которые претерпевает аспирантское образование по всему миру в течение последних нескольких десятков лет [3, 7]. В связи с глобальными трендами массовизации и интернационализации образования существенным образом меняется аспирантский контингент [17], трансформируются институциональные модели обучения аспирантов [27, 39]. Это напрямую влияет на организацию научного руководства и ставит исследователей перед необходимостью пересмотра существующих концептуальных моделей и методологических подходов к эмпирическому анализу. Представленный нами систематический обзор литературы дает представление о ландшафте российских и зарубежных исследований, посвященных изучению института научного руководства в аспирантуре.

Несмотря на показанную продуктивность рассмотренных нами подходов – наставнического, аспирантоцентрированного и средового, эти подходы имеют ряд ограничений. Во-первых, использование каждого из них по отдельности не позволяет сформировать комплексный взгляд на систему научного руководства. Фокусируясь на изучении отдельных акторов, представители данных подходов, как правило, сужают перспективу и не берут в расчет более широкий контекст, в котором важные роли играют все участники процесса обучения в аспирантуре – сами аспиранты, их научные руководители и департамент / университет [42]. Во-вторых, каждый из этих подходов в пределах предполагает возможность выработки «идеального рецепта», который акцентирует внимание только на одном факторе и не учитывает остальные, а также взаимодействие между ними. При этом сами факторы могут быть взаимосвязаны между собой и находиться в относительной позиции по отношению друг к другу. Так, например, исследователи часто говорят о том, что нет единственного «идеального» стиля научного руководства, а разные стили могут показывать разную эффективность в зависимости от характеристик аспирантов и департаментов [51]. Отдельной задачей является описание отдельных характеристик и стратегий руководства в различных институциональных условиях.

Для преодоления обозначенных ограничений мы предлагаем обратиться к развитию подхода, который можно обозначить как реляционный. Общие концептуальные контуры этого подхода

представлены в работе К. Холса и П. Бензеля [42], однако он пока не получил значительного развития в эмпирических исследованиях. К. Холс и П. Бензель проблематизируют научное руководство как коллективное предприятие со взаимной ответственностью сторон и постулируют принципиальную важность исследовательского фокуса на отношениях в научных коллективах, где «варится» аспирант. Ключевой особенностью предложенного подхода являются фокус на взаимоотношениях и выход за рамки диады «научный руководитель – аспирант» к более широкому контексту научных и образовательных коллективов, где происходит профессиональная социализация аспирантов. Все акторы рассматриваются с точки зрения академической этики, подкрепленной университетскими традициями [42]. Сама модель академии с ее научными традициями, этическими стандартами и системой ценностей в данном случае выступает в качестве предпосылки для успешного академического сотрудничества. Один из важнейших концептов в рамках этого подхода – понятие «образовательный альянс» (learning alliance), определяющееся как имплицитное соглашение между аспирантами, научными руководителями и департаментом / университетом о коллективной ответственности за качество аспирантского опыта и итогового диссертационного исследования [42].

Таким образом, реляционный подход позволяет проследить связи между разными агентами, участвующими в научном процессе (научный руководитель, аспирант, департамент/университет), их конфигурации, а также то, как они связаны с показателями научной результативности. При этом реляционный подход характеризуется вниманием к контекстуальным характеристикам, сопряженным с дисциплинарными, институциональными особенностями департамента, в рамках которого осуществляется подготовка в аспирантуре, а также к личным характеристикам аспирантов и научных руководителей. Дальнейшая проработка концепции «образовательного альянса» и развитие эмпирических исследований в этой области позволят по-новому посмотреть на структуру взаимоотношений внутри научных коллективов, в которые вовлечен аспирант, и проследить связь между различными типами научного руководства и результативностью подготовки в аспирантуре. На основании эмпирических исследований в рамках реляционного подхода могут быть разработаны практические рекомендации для улучшения результативности и качества аспирантской подготовки.

Список литературы

1. *Nerad M.* The PhD in the US: Criticisms, Facts, and Remedies // Higher Education Policy. 2004. Vol. 17, nr 2. P. 183–199. DOI 10.1057/palgrave.hep.8300050.
2. *Golde C.* The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments // The Journal of Higher Education. 2005. Vol. 76. P. 665–700. DOI 10.1080/00221546.2005.11772304.
3. *Kehm B. M.* Doctoral Education in Europe and North America: a Comparative Analysis // Wenner Gren International Series. 2006. Vol. 83. P. 67–82. DOI 10.1007/s12564-018-9527-8.
4. *Bao Y., Kehm B. M., Ma Y.* From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43, nr 3. P. 524–541. DOI 10.1080/03075079.2016.1182481.
5. *Бедный Б. И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.
6. *Бедный Б. И., Рыбаков Н. В., Сапунов М. Б.* Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125–134. DOI 10.7868/S0132162517090148.
7. *Maloshonok N., Terentev E.* National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities // Higher Education in Russia and Beyond. 2019. Vol. 3, nr 9. P. 18–20. DOI 10.1007/s10734-018-0267-9.
8. *Bekova S.* Does Employment During Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? // Studies in Higher Education. 2019. P. 1–13. DOI 10.1080/03075079.2019.1672648.
9. Why do Students Consider Dropping out of Doctoral Degrees? Institutional and Personal Factors / M. Castello, M. Pardo, A. Sala-Bubaré, N. Suñe-Soler // Higher Education. 2017. Vol. 74, nr 6. P. 1053–1068. DOI 10.1007/s10734-016-0106-9.
10. Attrition, Completion and Completion Times of PhD Candidates / S. Bourke, A. Holbrook, T. Lovat, P. Farley // AARE Annual Conference. 2004. Vol. 28. Melbourne, 2004. P. 2–14.
11. *Ali A., Kohun F.* Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs // International Journal of Doctoral Studies. 2006. Vol. 1, nr 1. P. 21–33. DOI 10.28945/58.
12. Выпуск аспирантов по направлениям подготовки // Россия в цифрах. Краткий статистический сборник ; Росстат : официальный сайт. URL: <https://www.gks.ru/folder/13398?print=1> (дата обращения: 21.12.2019).
13. *Балабанов С. С., Бедный Б. И., Миронос А. А.* Подготовка научных кадров социогуманитарного профиля в аспирантуре // Социологические исследования. 2008. № 3. С. 70–78.
14. *Шестак В. П., Шестак Н. В.* Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–34.
15. *Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошенок Н. Г.* Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 5. С. 54–66. DOI 10.15826/umpa.2018.05.049.
16. *Kemp D. A.* Knowledge and Innovation: a Policy Statement on Research and Research Training. Canberra : Department of Education, Training and Youth Affairs, 1999. 29 p.
17. *Nerad M.* Globalization and its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate of the Future // Quality in Postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times. Canberra : ANU, 2006. P. 5–12.
18. *Миронос А. А., Бедный Б. И.* К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3 (103). С. 118–128. DOI 10.15826/umj.2016.103.022.
19. *Wunsch M.* New Directions for Mentoring: An Organizational Development Perspective // New Directions for Teaching and Learning. 1994. Vol. 57. P. 9–13. DOI 10.1002/tl.37219945703.
20. *Golde C. M.* Should I Stay or Should I Go: Student Descriptions of the Doctoral Attrition Process // Review of Higher Education. 2000. Vol. 23, nr 2. P. 199–277. DOI 10.1353/rhe.2000.0004.
21. *Harman G.* Producing PhD Graduates in Australia for the Knowledge Economy // Higher Education Research & Development. 2002. Vol. 21, nr 2. P. 179–190.
22. *Lovitts B. E.* Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study. Rowman & Littlefield Publishers, 2002. 336 p.
23. *Груздев И. А., Терентьев Е. А.* Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 89–97.
24. *Grant K., Hackney R., Edgar D.* Postgraduate Research Supervision: An «Agreed» Conceptual View of Good Practice through Derived Metaphors // International Journal of Doctoral Studies. 2014. Vol. 9. P. 43–60. DOI 10.28945/1952.
25. *Ali P. A., Watson R., Dhingra K.* Postgraduate Research Students' and their Supervisors' Attitudes towards Supervision // International Journal of Doctoral Studies. 2016. Vol. 11. P. 227–241. DOI 10.28945/3541.
26. Desirable Qualities of Modern Doctorate Advisors in the USA: a View through the Lenses of Candidates, Graduates, and Academic Advisors / R. T. Taylor, T. Vitale, C. Tapoler, K. Whaley // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43, nr 5. P. 854–866. DOI 10.1080/03075079.2018.1438104.
27. *Резник С. Д., Чемезов И. С.* Институт аспирантуры российского вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 430. С. 159–168. DOI 10.17223/15617793/430/22.
28. *Umbach P. D., Porter S. R.* How Do Academic Departments Impact Student Satisfaction? Understanding the Contextual Effects of Departments // Research in Higher Education. 2002. Vol. 43. P. 209–234.
29. *Marsh H. W., Rowe K. J., Martin A.* PhD Students' Evaluations of Research Supervision Issues, Complexities, and Challenges in a Nationwide Australian Experiment in Benchmarking Universities // The Journal of Higher Education. 2002. Vol. 73. P. 313–348.
30. A Model for the Supervisor–Doctoral Student Relationship / T. Mainhard, R. Van Der Rijst, J. Van Tartwijk, T. Wubbels // Higher education. 2009. Vol. 58, nr 3. P. 359–373.
31. *Lipschutz S. S.* Enhancing Success in Doctoral Education: From Policy to Practice // New Directions for Institutional Research. 1993. Vol. 80. P. 69–80.

32. *Evans T., Kamler B.* The Need for Counter-Scrutiny: Taking a Broad View of Doctoral Education Research // Higher Education Research and Development. 2005. Vol. 24, nr 2. P. 115–118.
33. *Каншутарь М. А.* Мотивация как фактор качества подготовки аспирантов // Ценности и смыслы. 2016. № 5 (45). С. 39–47.
34. *González-Ocampo G., Castelló M. B.* Research on Doctoral Supervision: What We Have Learnt in the Last 10 Years // Traversing the Doctorate. Palgrave Macmillan, Cham, 2019. P. 117–141.
35. *Pappa S., Elomaa M., Perälä-Littunen S.* Sources of Stress and Scholarly Identity: the Case of International Doctoral Students of Education in Finland // Higher Education, Early Online. 2020. Vol. 80, nr 1. P. 173–192. DOI 10.1007/s10734-019-00473-6.
36. *Bøgelund P.* How Supervisors Perceive PhD Supervision – And How They Practice It // International Journal of Doctoral Studies. 2015. Vol. 10. P. 39–55.
37. *Akerlind G., McAlpine L.* Supervising Doctoral Students: Variation in Purpose and Pedagogy // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42, nr 9. P. 1686–1698. DOI 10.1080/03075079.2015.1118031.
38. *Flores E., Nerad M.* Peers in Doctoral Education: Unrecognized Learning Partners // New Directions for Higher Education. 2002. Nr 157, Spring 201. P. 73–83. DOI 10.1002/he.20007.
39. *Kehm B. M.* New Forms of Doctoral Education and Training in the European Higher Education Area // The European Higher Education Area. Brill Sense, 2009. P. 223–241.
40. *Shulman L. S.* The Paradox of Teacher Assessment // Shulman L. S. The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach. San Francisco : Jossey-Bass, 2004. P. 336–349.
41. *Kwiram A. L.* Time for Reform? // C. M. Golde, G. E. Walker (eds.). Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline. Carnegie Essays on the Doctorate. San Francisco : Jossey-Bass, 2006. P. 141–166.
42. *Halse C., Bansel P.* The Learning Alliance: Ethics in Doctoral Supervision // Oxford Review of Education. 2012. Vol. 38, nr 4. P. 377–392. DOI 10.1080/03054985.2012.706219.
43. *Gatfield T.* An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a Dynamic Conceptual Model and Its Managerial Implications // Journal of Higher Education Policy and Management. 2005. Vol. 27, nr 3. P. 311–325. DOI 10.1080/13600800500283585.
44. *Zhao C. M., Golde C. M., McCormick A. C.* More than a Signature: How Advisor Choice and Advisor Behavior Affect Doctoral Student Satisfaction // Journal of Further and Higher Education. 2007. Vol. 31, nr 3. P. 263–281. DOI 10.1080/03098770701424983.
45. *Deuchar R.* Facilitator, Director or Critical Friend? Contradiction and Congruence in Doctoral Supervision Styles // Teaching in Higher Education. 2008. Vol. 13, nr 4. P. 489–500. DOI 10.1080/13562510802193905.
46. *Lee A.* How Are Doctoral Students Supervised? Concepts of Doctoral Research Supervision // Studies in Higher Education. 2008. Vol. 33, nr 3. P. 267–281. DOI 10.1080/03075070802049202.
47. *Lee A.* How Can We Develop Supervisors for the Modern Doctorate? // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43, nr 5. P. 878–890. DOI 10.1080/03075079.2018.1438116.
48. Doctoral Supervision in the Light of the Three Types of Support Promoted in Self-Determination Theory / C. Devos, N. Van der Linden, G. Boudrenghien [et al.] // International Journal of Doctoral Studies. 2015. Vol. 10. P. 438–464. DOI 10.28945/2308.
49. *Boehe D. M.* Supervisory Styles: A Contingency Framework // Studies in Higher Education. 2016. Vol. 41, nr 3. P. 399–414. DOI 10.1080/03075079.2014.927853.
50. *Bastalich W.* Content and Context in Knowledge Production: a Critical Review of Doctoral Supervision Literature // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42. P. 1145–1157. DOI 10.1080/03075079.2015.1079702.
51. *Gruzdev I., Terentev E., Dzhaferova Z.* Superhero or Hands-Off Supervisor? An Empirical Categorization of PhD Supervision Styles and Student Satisfaction in Russian Universities // Higher Education. 2020. Nr 79. P. 773–789. DOI 10.1007/s10734-019-00437-w.
52. *Sinclair M.* The Pedagogy of «Good» PhD Supervision: A National Cross-Disciplinary Investigation of PhD Supervision. Canberra : Department of Education, Science and Training, 2004. 134 p.
53. *Taylor S., Kiley M., Humphrey R.* A Handbook for Doctoral Supervisors. 2-nd ed. London : Routledge, 2018. 276 p. DOI 10.4324/9781315559650.
54. *Mascolo M. F.* Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation // Pedagogy and the Human Sciences. 2009. Vol. 1, iss. 1. P. 3–27.
55. *Watts J. H.* Challenges of Supervising Part-Time PhD Students: Towards Student-Centred Practice // Teaching in Higher Education. 2008. Vol. 13, nr 3. P. 369–373. DOI 10.1080/13562510802045402.
56. *Andriopoulou P., Prowse A.* Towards an Effective Supervisory Relationship in Research Degree Supervision: Insights from Attachment Theory // Teaching in Higher Education. 2020. Vol. 25, nr 4. P. 648–661. DOI 10.1080/13562517.2020.1731449.
57. *Naidoo D.* Understanding Non-Traditional PhD Students Habitus – Implications for PhD Programmes // Teaching in Higher Education. 2015. Vol. 20, nr 3. P. 340–351. DOI 10.1080/13562517.2015.1017457.
58. Doctoral Supervision in a Cross-Cultural Context: Issues Affecting Supervisors and Candidates / T. Winchester-Seeto, J. Homewood, J. Thogersen [et al.] // Higher Education Research & Development. 2014. Vol. 33, nr 3. P. 610–626. DOI 10.1080/07294360.2013.841648.
59. *Robertson M. J.* Ages and Career Stages: Considerations in Providing Support for Mid-Late Career Stage Doctoral Students // Innovations in Education and Teaching International. 2017. Vol. 54, nr 6. P. 560–569. DOI 10.1080/14703297.2017.1355261.
60. *Ismail H. M., Majid F. A., Ismail I. S.* «It's a Complicated» Relationship: Research Students' Perspective on Doctoral Supervision // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 90. P. 165–170. DOI 10.1016/j.sbspro.2013.07.078n.
61. *Stubb J., Pyhältö K., Lonka K.* Balancing between Inspiration and Exhaustion: PhD Students'

Experienced Socio-Psychological Well-Being // *Studies in Continuing Education*. 2011. Vol. 33, nr 1. P. 33–50. DOI 10.1080/0158037X.2010.515572.

62. Pyhältö K., Vekkalä K., Keskinen J. Fit Matters in the Supervisory Relationship: Doctoral Students and Supervisors Perceptions about the Supervisory Activities // *Innovations in Education and Teaching International*. 2015. Vol. 52, nr 1. P. 4–16. DOI 10.1080/14703297.2014.981836.

63. Franke A., Arvidsson B. Research Supervisors' Different Ways of Experiencing Supervision of Doctoral Students // *Studies in Higher Education*. 2011. Vol. 36, nr 1. P. 7–19. DOI 10.1080/03075070903402151.

64. Corner S., Löfström E., Pyhältö K. The Relationships between Doctoral Students' Perceptions of Supervision and Burnout // *International Journal of Doctoral Studies*. 2017. Vol. 12. P. 91–106. DOI 10.28945/3754.

65. Jonck P., Swanepoel E. Quality of Postgraduate Research Supervision and Training: A Mixed-Method Student Perspective // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2016. Vol. 7, nr 2. P. 259–270. DOI 10.5901/mjss.2016.v7n2p259.

66. Gardner S. Stress Among Prospective Teachers: a Review of the Literature // *Australian Journal of Teacher Education*. 2010. Vol. 35, nr 8. P. 18–28. DOI 10.14221/ajte.2010v35n8.2.

67. Clark M. S. Record Keeping in Two Types of Relationships // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 47, nr 3. P. 549–557. DOI 10.1037/0022-3514.47.3.549.

68. Gardner S. K. «I Heard It through the Grapevine». Doctoral Student Socialization in Chemistry and History // *Higher Education*. 2007. Vol. 32. P. 383–408. DOI 10.1007/s10734-006-9020-x.

69. Bennett S., Saks L. V. A Conceptual Application of Attachment Theory and Research to Social Work Student-Field Instructor Supervisory Relationships // *Journal of Social Work Education*. 2006. Vol. 42, nr 3. P. 669–682. DOI 10.5175/JSWE.2006.200500506.

70. Halse C., Malfroy J. Retheorizing Doctoral Supervision as Professional Work // *Studies in Higher Education*. 2010. Vol. 35, nr 1. P. 79–92. DOI 10.1080/03075070902906798.

71. Tinto V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. 2-nd ed. Chicago : University of Chicago Press, 1993. 246 p.

72. Valero Y. F. de. Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and Completion Rates of Doctoral Students at One Land-Grant Research Institution // *The Journal of Higher Education*. 2001. Vol. 72, nr 3. P. 341–367. DOI 10.1080/00221546.2001.11777098.

73. Litalien D., Guay F., Morin A. J. S. Motivation for PhD Studies: Scale Development and Validation // *Learning and Individual Differences*. 2015. Vol. 41. P. 1–13. DOI 10.1016/j.lindif.2015.05.006.

74. Nelson C., Lovitts B. 10 Ways to Keep Graduate Students from Quitting // *Chronicle of Higher Education*. 2001. June 29.

75. Shacham M., Od-Cohen Y. Rethinking PhD Learning Incorporating Communities of Practice // *Innovations in Education and Teaching International*. 2009. Vol. 46, nr 3. P. 279–292. DOI 10.1080/14703290903069019.

76. Winston G. C., Zimmerman D. J. Peer Effects in Higher Education // *Williams Project on the Economics of Higher*

Education DP-64. Department of Economics, Williams College, 2003. P. 9–23.

77. Sisson K., Jackman P. From Enrolment to Completion: An Exploration of Psychological Wellbeing in Doctoral Students during the PhD Journey // *International Conference on the Mental Health & Wellbeing of Postgraduate Researchers*. Brighton, UK, 2019. P. 13.

78. Jacobsson G., Gillström P. International Postgraduate Student Mirror: Catalonia, Finland, Ireland, and Sweden. Högskoleverket, Swedish National Agency for Higher Education Report, 2006. 37 p.

79. Pyhältö K., Pietarinen J., Soini T. Teachers' Professional Agency and Learning from Adaption to Active Modification in the Teacher Community // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2015. Vol. 21, nr 7. P. 811–830. DOI 10.1080/13540602.2014.995483.

80. Delany D. A Review of the Literature on Effective PhD Supervision. Trinity College : Centre for Practice and Student Learning, 2012. 45 p.

81. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York : Seabury Press, 1970. 86 p.

82. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching. Washington, D. C. : Center for American Progress, 2010. 36 p.

References

1. Nerad M. The PhD in the US: Criticisms, Facts, and Remedies. *Higher Education Policy*, 2004, vol. 17, nr 2, pp. 183–199. doi 10.1057/palgrave.hep.8300050. (In Eng.).

2. Golde C. The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments. *The Journal of Higher Education*, 2005, vol. 76, pp. 665–700. doi 10.1080/00221546.2005.11772304. (In Eng.).

3. Kehm B. M. Doctoral Education in Europe and North America: a Comparative Analysis. *Wenner Gren International Series*, 2006, vol. 83, pp. 67–82. doi 10.1007/s12564-018-9527-8. (In Eng.).

4. Bao Y., Kehm B. M., Ma Y. From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China. *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, nr 3, pp. 524–541. doi 10.1080/03075079.2016.1182481. (In Eng.).

5. Bednyi B. I. Novaya model' aspirantury: pro et contra [A New Postgraduate School Model: pro et contra]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2017, nr 4, pp. 5–16. (In Russ.).

6. Bednyi B. I., Rybakov N. V., Sapunov M. B. Rossiiskaya aspirantura v obrazovatel'nom pole: mezhdistsiplinarnyi diskurs [Doctoral Education in Russia in the Educational Field: an Interdisciplinary Discourse]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2017, nr 9, pp. 125–134. doi 10.7868/S0132162517090148. (In Russ.).

7. Maloshonok N., Terentev E. National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities. *Higher Education in Russia and Beyond*, 2019, vol. 3, nr 9, pp. 18–20. doi 10.1007/s10734-018-0267-9. (In Eng.).

8. Bekova S. Does Employment During Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? *Studies in Higher Education*, 2019, pp. 1–13. doi 10.1080/03075079.2019.1672648. (In Eng.).

9. Castello M., Pardo M., Sala-Bubaré A., Suñe-Soler N. Why do Students Consider Dropping out of Doctoral Degrees? Institutional and Personal Factors. *Higher Education*, 2017, vol. 74, nr 6, pp. 1053–1068. doi 10.1007/s10734-016-0106-9. (In Eng.).
10. Bourke S., Holbrook A., Lovat T., Farley P. Attrition, Completion and Completion Times of PhD Candidates. *AARE Annual Conference*, Melbourne, 2004, vol. 28, pp. 2–14. (In Eng.).
11. Ali A., Kohun F. Dealing with Isolation Feelings in IS Doctoral Programs. *International Journal of Doctoral Studies*, 2006, vol. 1, nr 1, pp. 21–33. doi 10.28945/58. (In Eng.).
12. Vypusk aspirantov po napravleniyam podgotovki [Graduation of PhD Students by the Areas of Training], available at: <https://www.gks.ru/folder/13398?print=1> (accessed 21.12.2019). (In Russ.).
13. Balabanov S. S., Bedny B. I., Mironos A. A. Podgotovka nauchnykh kadrov sotsiologicheskogo profilya v aspiranture [Education of Post-Graduate Students in Social Sciences and Humanities]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2008, nr 3, pp. 70–78. (In Russ.).
14. Shestak V. P., Shestak N. V. Aspirantura kak tretii uroven' vysshego obrazovaniya: diskursivnoe pole [Postgraduate Studies as the Third Level of Higher Education: Discursive Field]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2015, nr 12, pp. 22–34. (In Russ.).
15. Terentiev E. A., Bekova S. K., Maloshonok N. G. Krizis rossiiskoi aspirantury: istochniki problem i vozmozhnosti ikh preodoleniya [The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: what Bears Problems and how to Overcome them]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2018, vol. 22, nr 5, pp. 54–66. (In Russ.).
16. Kemp D. A. Knowledge and Innovation: a Policy Statement on Research and Research Training, Canberra, Department of Education, Training and Youth Affairs, 1999, 29 p. (In Eng.).
17. Nerad M. Globalization and its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate of the Future. *Quality in Postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times*, Canberra, ANU, 2006, pp. 5–12. (In Eng.).
18. Mironos A. A., Bednyi B. I. K voprosu o gosudarstvennoi itogovoi attestatsii v aspiranture novogo tipa [On the Issue of Final State Certification in the Postgraduate School of a New Type]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2016, nr 3 (103), pp. 118–128. doi 10.15826/umj.2016.103.022. (In Russ.).
19. Wunsch M. New Directions for Mentoring: An Organizational Development Perspective. *New Directions for Teaching and Learning*, 1994, vol. 57, pp. 9–13. doi 10.1002/tl.37219945703. (In Eng.).
20. Golde C. M. Should I Stay or Should I Go: Student Descriptions of the Doctoral Attrition Process. *Review of Higher Education*, 2000, vol. 23, nr 2, pp. 199–277. doi 10.1353/rhe.2000.0004. (In Eng.).
21. Harman G. Producing PhD Graduates in Australia for the Knowledge Economy. *Higher Education Research & Development*, 2002, vol. 21, nr 2, pp. 179–190. (In Eng.).
22. Lovitts B. E. Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study, Rowman & Littlefield Publishers, 2002, 336 p. (In Eng.).
23. Gruzdev I. A., Terent'ev E. A. Dannye protiv mifov: rezul'taty sotsiologicheskogo issledovaniya aspirantov vedushchikh vuzov [Data Against Myths: Evidence from the Survey of PhD Students in Leading Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2017, nr 7, pp. 89–97. (In Russ.).
24. Grant K., Hackney R., Edgar D. Postgraduate Research Supervision: An «Agreed» Conceptual View of Good Practice through Derived Metaphors. *International Journal of Doctoral Studies*, 2014, vol. 9, pp. 43–60. doi 10.28945/1952. (In Eng.).
25. Ali P. A., Watson R., Dhingra K. Postgraduate Research Students' and their Supervisors' Attitudes towards Supervision. *International Journal of Doctoral Studies*, 2016, vol. 11, pp. 227–241. doi 10.28945/354.1
26. Taylor R. T., Vitale T., Tapoler C., Whaley K. Desirable Qualities of Modern Doctorate Advisors in the USA: a View through the Lenses of Candidates, Graduates, and Academic Advisors. *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, nr 5, pp. 854–866. doi 10.1080/03075079.2018.1438104. (In Eng.).
27. Reznik S. D., Chemezov I. S. Institut aspirantury rossiiskogo vuza: sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya [Postgraduate Education in Russian Universities: State, Problems and Prospects of Development]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Journal], 2018, nr 430, pp. 159–168. doi 10.17223/15617793/430/22. (In Russ.).
28. Umbach P. D., Porter S. R. How Do Academic Departments Impact Student Satisfaction? Understanding the Contextual Effects of Departments. *Research in Higher Education*, 2002, vol. 43, pp. 209–234. (In Eng.).
29. Marsh H. W., Rowe K. J., Martin A. PhD Students' Evaluations of Research Supervision Issues, Complexities, and Challenges in a Nationwide Australian Experiment in Benchmarking Universities. *The Journal of Higher Education*, 2002, vol. 73, pp. 313–348. (In Eng.).
30. Mainhard T., Rijst R. van der, Tartwijk J. van, Wubbels T. A Model for the Supervisor–Doctoral Student Relationship. *Higher Education*, 2009, vol. 58, nr 3, pp. 359–373. (In Eng.).
31. Lipschutz S. S. Enhancing Success in Doctoral Education: From Policy to Practice. *New Directions for Institutional Research*, 1993, vol. 80, pp. 69–80. (In Eng.).
32. Evans T., Kamler B. The Need for Counter-Scrutiny: Taking a Broad View of Doctoral Education Research. *Higher Education Research and Development*, 2005, vol. 24, nr 2, pp. 115–118. (In Eng.).
33. Kapshutar' M. A. Motivatsiya kak faktor kachestva podgotovki aspirantov [Motivation as a Post-Graduate Training Quality Factor]. *Tsennosti i smysly* [Values and Meanings], 2016, nr 5 (45), pp. 39–47. (In Russ.).
34. González-Ocampo G., Castelló M. B. Research on Doctoral Supervision: What We Have Learnt in the Last 10 Years. *Traversing the Doctorate*, Palgrave Macmillan, Cham, 2019, pp. 117–141. (In Eng.).
35. Pappa S., Elomaa M., Perälä-Littunen S. Sources of Stress and Scholarly Identity: the Case of International Doctoral Students of Education in Finland. *Higher Education, Early Online*, 2020, vol. 80, nr 1, pp. 173–192. doi 10.1007/s10734-019-00473-6. (In Eng.).

36. Bøgelund P. How Supervisors Perceive PhD Supervision – And How They Practice It. *International Journal of Doctoral Studies*, 2015, vol. 10, pp. 39–55. (In Eng.).
37. Akerlind G., McAlpine L. Supervising Doctoral Students: Variation in Purpose and Pedagogy. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, nr 9, pp. 1686–1698. doi 10.1080/03075079.2015.1118031. (In Eng.).
38. Flores E., Nerad M. Peers in Doctoral Education: Unrecognized Learning Partners. *New Directions for Higher Education*, 2002, nr 157, Spring 201, pp. 73–83. doi 10.1002/he.20007. (In Eng.).
39. Kehm B. M. New Forms of Doctoral Education and Training in the European Higher Education Area. *The European Higher Education Area*, Brill Sense, 2009, pp. 223–241. (In Eng.).
40. Shulman L. S. The Paradox of Teacher Assessment. In: Shulman L. S. *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004, pp. 336–349. (In Eng.).
41. Kwiram A. L. Time for Reform? In: C. M. Golde & G. E. Walker (eds.), *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline. Carnegie Essays on the Doctorate*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006, pp. 141–166. (In Eng.).
42. Halse C., Bansel P. The Learning Alliance: Ethics in Doctoral Supervision. *Oxford Review of Education*, 2012, vol. 38, nr 4, pp. 377–392. doi 10.1080/03054985.2012.706219. (In Eng.).
43. Gatfield T. An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a Dynamic Conceptual Model and Its Managerial Implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2005, vol. 27, nr 3, pp. 311–325. doi 10.1080/13600800500283585. (In Eng.).
44. Zhao C. M., Golde C. M., McCormick A. C. More than a Signature: How Advisor Choice and Advisor Behavior Affect Doctoral Student Satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 2007, vol. 31, nr 3, pp. 263–281. doi 10.1080/03098770701424983. (In Eng.).
45. Deuchar R. Facilitator, Director or Critical Friend? Contradiction and Congruence in Doctoral Supervision Styles. *Teaching in Higher Education*, 2008, vol. 13, nr 4, pp. 489–500. doi 10.1080/13562510802193905. (In Eng.).
46. Lee A. How Are Doctoral Students Supervised? Concepts of Doctoral Research Supervision. *Studies in Higher Education*, 2008, vol. 33, nr 3, pp. 267–281. doi 10.1080/03075070802049202. (In Eng.).
47. Lee A. How Can We Develop Supervisors for the Modern Doctorate? *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, nr 5, pp. 878–890. doi 10.1080/03075079.2018.1438116. (In Eng.).
48. Devos C., Linden N. van der, Boudrenghien G., Azzi A., Frenay M., Galand B., Klein O. Doctoral Supervision in the Light of the Three Types of Support Promoted in Self-Determination Theory. *International Journal of Doctoral Studies*, 2015, vol. 10, pp. 438–464. doi 10.28945/2308. (In Eng.).
49. Boehe D. M. Supervisory Styles: A Contingency Framework. *Studies in Higher Education*, 2016, vol. 41, nr 3, pp. 399–414. doi 10.1080/03075079.2014.927853. (In Eng.).
50. Bastalich W. Content and Context in Knowledge Production: a Critical Review of Doctoral Supervision Literature. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, pp. 1145–1157. doi 10.1080/03075079.2015.1079702. (In Eng.).
51. Gruzdev I., Terentev E., Dzhafarova Z. Superhero or Hands-Off Supervisor? An Empirical Categorization of PhD Supervision Styles and Student Satisfaction in Russian Universities. *Higher Education*, 2020, nr 79, pp. 773–789. doi 10.1007/s10734-019-00437-w. (In Eng.).
52. Sinclair M. The Pedagogy of «Good» PhD Supervision: A National Cross-Disciplinary Investigation of PhD Supervision, Canberra, Department of Education, Science and Training, 2004, 134 p. (In Eng.).
53. Taylor S., Kiley M., Humphrey R. A Handbook for Doctoral Supervisors (2-nd ed.), London, Routledge, 2018, 276 p. doi 10.4324/9781315559650. (In Eng.).
54. Mascolo M. F. Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 2009, vol. 1, iss. 1, pp. 3–27. (In Eng.).
55. Watts J. H. Challenges of Supervising Part-Time PhD Students: Towards Student-Centred Practice. *Teaching in Higher Education*, 2008, vol. 13, nr 3, pp. 369–373. doi 10.1080/13562510802045402. (In Eng.).
56. Andriopoulou P., Prowse A. Towards an Effective Supervisory Relationship in Research Degree Supervision: Insights from Attachment Theory. *Teaching in Higher Education*, 2020, vol. 25, nr 4, pp. 648–661. doi 10.1080/13562517.2020.1731449. (In Eng.).
57. Naidoo D. Understanding Non-Traditional PhD Students Habitus – Implications for PhD Programmes. *Teaching in Higher Education*, 2015, vol. 20, nr 3, pp. 340–351. doi 10.1080/13562517.2015.1017457. (In Eng.).
58. Winchester-Seeto T., Homewood J., Thogersen J., Jacenyik-Trawoger C., Manathunga C., Reid A., Holbrook A. Doctoral Supervision in a Cross-Cultural Context: Issues Affecting Supervisors and Candidates. *Higher Education Research & Development*, 2014, vol. 33, nr 3, pp. 610–626. doi 10.1080/07294360.2013.841648. (In Eng.).
59. Robertson M. J. Ages and Career Stages: Considerations in Providing Support for Mid-Late Career Stage Doctoral Students. *Innovations in Education and Teaching International*, 2017, vol. 54, nr 6, pp. 560–569. doi 10.1080/14703297.2017.1355261. (In Eng.).
60. Ismail H. M., Majid F. A., Ismail I. S. «It's a Complicated» Relationship: Research Students' Perspective on Doctoral Supervision. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 90, pp. 165–170. doi 10.1016/j.sbspro.2013.07.078n. (In Eng.).
61. Stubb J., Pyhältö K., Lonka K. Balancing between Inspiration and Exhaustion: PhD Students' Experienced Socio-Psychological Well-Being. *Studies in Continuing Education*, 2011, vol. 33, nr 1, pp. 33–50. doi 10.1080/0158037X.2010.515572. (In Eng.).
62. Pyhältö K., Vekkaila K., Keskinen J. Fit Matters in the Supervisory Relationship: Doctoral Students and Supervisors Perceptions about the Supervisory Activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 2015, vol. 52, nr 1, pp. 4–16. doi 10.1080/14703297.2014.981836. (In Eng.).
63. Franke A., Arvidsson B. Research Supervisors' Different Ways of Experiencing Supervision of Doctoral Students. *Studies in Higher Education*, 2011, vol. 36, nr 1, pp. 7–19. doi 10.1080/03075070903402151. (In Eng.).

64. Corner S., Löfström E., Pyhältö K. The Relationships between Doctoral Students' Perceptions of Supervision and Burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, 2017, vol. 12, pp. 91–106. doi 10.28945/3754. (In Eng.).
65. Jonck P., Swanepoel E. Quality of Postgraduate Research Supervision and Training: A Mixed-Method Student Perspective. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2016, vol. 7, nr 2, pp. 259–270. doi 10.5901/mjss.2016.v7n2p259. (In Eng.).
66. Gardner S. Stress Among Prospective Teachers: a Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010, vol. 35, nr 8, pp. 18–28. doi 10.14221/ajte.2010v35n8.2. (In Eng.).
67. Clark M. S. Record Keeping in Two Types of Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984, vol. 47, nr 3, pp. 549–557. doi 10.1037/0022-3514.47.3.549. (In Eng.).
68. Gardner S. K. «I Heard It through the Grapevine». Doctoral Student Socialization in Chemistry and History. *Higher Education*, 2007, vol. 32, pp. 383–408. doi 10.1007/s10734-006-9020-x. (In Eng.).
69. Bennett S., Saks L. V. A Conceptual Application of Attachment Theory and Research to Social Work Student-Field Instructor Supervisory Relationships. *Journal of Social Work Education*, 2006, vol. 42, nr 3, pp. 669–682. doi 10.5175/JSWE.2006.200500506. (In Eng.).
70. Halse C., Malfroy J. Rethorizing Doctoral Supervision as Professional Work. *Studies in Higher Education*, 2010, vol. 35, nr 1, pp. 79–92. doi 10.1080/03075070902906798. (In Eng.).
71. Tinto V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2-nd ed.), Chicago, University of Chicago Press, 1993, 246 p. (In Eng.).
72. Valero Y. F. de. Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and Completion Rates of Doctoral Students at One Land-Grant Research Institution. *The Journal of Higher Education*, 2001, vol. 72, nr 3, pp. 341–367. doi 10.1080/00221546.2001.11777098. (In Eng.).
73. Litalien D., Guay F., Morin A. J. S. Motivation for PhD Studies: Scale Development and Validation. *Learning and Individual Differences*, 2015, vol. 41, pp. 1–13. doi 10.1016/j.lindif.2015.05.006. (In Eng.).
74. Nelson C., Lovitts B. 10 Ways to Keep Graduate Students from Quitting. *Chronicle of Higher Education*, 2001, June 29. (In Eng.).
75. Shacham M., Od-Cohen Y. Rethinking PhD Learning Incorporating Communities of Practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 2009, vol. 46, nr 3, pp. 279–292. doi 10.1080/14703290903069019. (In Eng.).
76. Winston G. C., Zimmerman D. J. Peer Effects in Higher Education. *Williams Project on the Economics of Higher Education DP-64*, Department of Economics, Williams College, 2003, pp. 9–23. (In Eng.).
77. Sisson K., Jackman P. From Enrolment to Completion: An Exploration of Psychological Wellbeing in Doctoral Students during the PhD Journey. *International Conference on the Mental Health & Wellbeing of Postgraduate Researchers*, Brighton, UK, 2019, p. 13. (In Eng.).
78. Jacobsson G., Gillström P. International Postgraduate Student Mirror: Catalonia, Finland, Ireland, and Sweden, Högskoleverket, Swedish National Agency for Higher Education Report, 2006, 37 p. (In Eng.).
79. Pyhältö K., Pietarinen J., Soini T. Teachers' Professional Agency and Learning from Adaption to Active Modification in the Teacher Community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2015, vol. 21, nr 7, pp. 811–830. doi 10.1080/13540602.2014.995483. (In Eng.).
80. Delany D. A Review of the Literature on Effective PhD Supervision, Trinity College, Centre for Practice and Student Learning, 2012, 45 p. (In Eng.).
81. Freire P. Pedagogy of the Oppressed, New York, Seabury Press, 1970, 86 p. (In Eng.).
82. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching, Washington, D. C., Center for American Progress, 2010, 36 p. (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 30.11.2020
Submitted on 30.11.2020

Принята к публикации 24.12.2020
Accepted on 24.12.2020

Информация об авторах / Information about the authors

Терентьев Евгений Андреевич – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; eterentev@hse.ru; ORCID 0000-0003-1878-9954.

Григорьева Анна Викторовна – аналитик Проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; avgrigoreva@hse.ru; ORCID 0000-0002-2914-5591.

Evgeniy A. Terentev – PhD (Sociology), Senior Researcher, Center for Sociology in Higher Education, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics»; eterentev@hse.ru; ORCID 0000-0003-1878-9954.

Anna V. Grigoryeva – Research Analyst, Project Lab «University Development», Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics»; avgrigoreva@hse.ru; ORCID 0000-0002-2914-5591.